

ISABEL ALARCÃO

ORGANIZADORA

ESCOLA REFLEXIVA E NOVA RACIONALIDADE



E74 Escola reflexiva e nova racionalidade / organizado por
Isabel Alarcão. — Porto Alegre : Artmed Editora, 2001.

1. Educação – Escola reflexiva – Metodos de investigação
educativa. – I. Alarcão, Isabel. II. Título.

CDU 37.012

Catálogo na publicação: Mônica Ballejo Canto – CRB 10/1023

ISBN 85-7307-861-8

Introdução

Entramos em um novo milênio. Apesar de temores infundados, o tempo correu sereno, sem sobressaltos na continuidade. A era que agora se vive perfila-se às expectativas e às preocupações que herdamos do século passado. Investigações nele iniciadas deram à luz, já no novo ano do século XXI, o conhecimento sobre o genoma humano, sem dúvida uma das grandes descobertas da humanidade. Aumenta assim a esperança da cura de algumas doenças que afligem a humanidade e do prolongamento da vida humana. Mas simultaneamente aumentam também as preocupações sociais pela criação de contextos de vida agradável para os idosos, bem como as interrogações econômicas colocadas pelo aumento da população não-produtiva. Manifestam-se, de uma forma cada vez mais evidente, os aspectos positivos e negativos da globalização: a comunicação entre os povos, o trabalho em rede, a capacidade produtiva das grandes multinacionais, o conhecimento simultâneo e direto dos grandes acontecimentos mundiais, mas também a generalização do uso da droga, a perda de identidade ética e cultural, a falência de pequenas e médias empresas, o desemprego e a pobreza.

Desenvolvem-se a uma velocidade verdadeiramente vertiginosa as possibilidades de acesso à informação por via informática e reconhece-se o poder de quem é detentor da informação. A era industrial é substituída pela era do conhecimento e da informação sem que, contudo, possa se deixar de reconhecer o perigo do que já se chama a literacia informática e de antever as suas temíveis conseqüências de exclusão social.

Neste contexto de profunda mudança ideológica, cultural, social e profissional, aponta-se a educação como o cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade, sociedade da qual se espera um desenvolvimento econômico acrescido e uma melhor qualidade de vida. Neste mundo de maravilhas, vive-se também o risco e a incerteza. E nessa complexidade desenvolvem-se novas racionalidades, cujos primeiros sinais começaram a emergir no século passado. Se nos encontramos perante uma nova mundividência, é importante que a analisemos e reflitamos sobre ela para não nos virmos a sentir uma espécie de extraterrestres deslocados.

Essa reflexão é importante sobretudo para nós, os educadores, já que temos uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro. Compete-nos interpretar na atualidade os sinais emergentes do porvir para o qual estamos preparando as nossas crianças e os nossos jovens cuja formação a sociedade, em parte, quis confiar-nos.

Grande parte do seu tempo é passado na escola. Esta constitui um espaço, um tempo e um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento. E mesmo que, por força das novas tecnologias, a aprendizagem desprenda-se da necessidade de espaços coletivos e tempos simultâneos, ela não deixará nunca de realizar-se em contexto, talvez em comunidades aprendentes interconectadas, às vezes globalmente interconectadas. Nem por isso se poderá deixar de pensar em escola. Com novas configurações; porém, na sua essência, escola.

Não pretendo fazer futurologia. Em um pensamento mais contido, interrogo-me sobre o modo como a sociedade e nós próprios organizamos e podemos organizar a escola para que ela seja o lugar, o tempo e o contexto a que acima me referi. Não tenho qualquer sombra de dúvida de que a escola também precisa mudar para acompanhar a evolução dos tempos e cumprir a sua missão na atualidade. A razão de ser da publicação deste livro reside nessa convicção profunda e assumida. Foi pensando em tal necessidade e analisando os sinais presentes e futuros de mudança que decidi organizá-lo, correspondendo a um desafio da editora ARTMED e convidando um grupo de colegas a escreverem-no comigo.

O livro está organizado com base na convicção da existência de uma nova forma de pensar e de viver a realidade, um novo

paradigma civilizacional ou, se ainda não se quiser admitir a sua existência, pelo menos na presença de fortes manifestações da sua emergência. Essa nova racionalidade manifesta-se no modo como os profissionais atuam na profissão, como as organizações reestruturam-se e definem-se, como os investigadores posicionam-se perante os fenômenos investigados. Essa nova maneira de pensar e de agir tem implicações ao nível da escola e reflete-se na maneira como se concebe a formação e o currículo, como os professores percebem e concretizam a sua prática pedagógica, como os alunos vivem o seu ofício de estudante. Além disso, repercute-se no papel que se atribui aos professores, aos alunos e aos funcionários e nas dinâmicas de desenvolvimento que as escolas introduzem.

Não comentarei as idéias expressas por cada um dos autores, cada um deles autônomo em seu pensamento e por ele responsável, mas proponho-me a lançar um olhar transversal sobre as temáticas que neste livro cruzam-se e entrecruzam-se, completando-se umas às outras e permitindo-nos obter uma visão global da escola que queremos e das razões pelas quais a queremos do modo como a queremos.

Desejamos uma escola reflexiva, concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. Nessa escola, acredita-se que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade, ou seja, nela conviver e intervir em interação com os outros cidadãos. Tendo como adquirido que a aprendizagem é um processo continuado de construção experienciada de saber e que a escola tem uma função curricular a desempenhar, considera-se o currículo como guia orientador de aprendizagens e atribui-se à escola, em geral, e a cada escola, em particular, a gestão estratégica e flexível desse enquadramento orientador. Assim, o currículo inerte nas folhas de papel torna-se vivo na ação do professor com os seus alunos. Atribui-se aos professores a capacidade de serem atores sociais, responsáveis em sua autonomia, críticos em seu pensamento, exigentes em sua profissionalidade coletivamente assumida. Soli-

cita-se dos dirigentes escolares a capacidade de liderança mobilizadora de vontades e idéias partilhadas e a efetiva gestão de serviços e recursos. Acredita-se que os alunos formados por uma escola com tais características estarão mais bem preparados para demonstrar resiliência e capacidade de superação diante das dificuldades e para viver criticamente o cotidiano. Habitados a refletir, terão motivações para continuar a aprender e para investigar, reconhecerão a importância das dimensões afetivas e cognitivas do ser humano, reagirão melhor em face da mudança e do risco que caracterizam uma sociedade em profunda transformação.

Na nossa cultura atual, valorizam-se dimensões há muito desprezadas e atende-se à globalidade da natureza humana. Basta olhar para a insistente presença da comunicação multimídia para compreender o valor dos sentidos. E a visita a um dos muitos museus interativos que a sociedade hoje nos oferece chama-nos a atenção para a importância dos cinco sentidos e da experiência. O tato é um dos que mais tem sido recuperado no sentido real, mas também, curiosamente, no sentido virtual que lhe é dado por MacLuhan e no sentido simbólico de afetividade como van Manen tão bem o considera. Qual a influência dessas concepções nos contextos de aprendizagem escolar? Ou eles ainda estarão confinados ao livro, ao giz, às transparências e ao professor?

Desejamos uma escola do nosso tempo, janela aberta para o presente e para o futuro, onde se viva a utopia mitigada que permite criar e recriar, sem contudo perder a razoabilidade e a estabilidade. Uma escola onde se realize, com êxito, a interligação entre três dimensões da realização humana: a pessoal, a profissional e a social. E onde se gerem conhecimentos e relações, compromettimentos e afetos.

Kerkhove (1997), discípulo de MacLuhan, afirma que, nesta mudança civilizacional paradigmática, “o próximo passo é reconhecer que somos primitivos numa cultura nova e global. Para evoluirmos do estado de meras vítimas para o de exploradores, temos de desenvolver um sentido de julgamento crítico em tempo crítico” (p. 115). É em uma atitude de julgamento crítico diante desse novo paradigma cultural que nos colocamos. Nele, como escreveu Roberto Carneiro (1997), antigo ministro da Educação em Portugal, “a educação como actividade eminentemente comunitária terá de reformular-se para operar num mundo denso de

informação, numa humanidade globalizada, num caldo de multicultural e numa economia sedenta de formas de aprendizagem ao longo de toda a vida”.

A escola, instituição social, pólo do binômio interativo escola-sociedade, irá metamorfosear-se ou permanecerá imutável e estática no modo hierárquico como se estrutura, na compartimentalização de turmas, espaços e tempos horários, na estrutura curricular de base disciplinar, na vivência individualista (não confundir com pessoalista) e tecnicista do cotidiano escolar, na regulação das avaliações?

O novo paradigma cultural, entendido como uma nova visão do mundo e caracterizado por uma racionalidade crítica e emancipatória dos sujeitos e das instituições que o constituem, cultivadora de um novo homem dotado de uma nova racionalidade, já é visível, como pretendemos salientar neste livro, em muitos aspectos da atividade humana. Destacaremos aqueles que se prendem mais diretamente à nossa atividade. Falaremos então de uma nova forma de estar na profissão e de viver a profissão assumindo que, perante a imprevisibilidade, a constante mudança e a exigência dos contextos de atuação, a formação ao longo da vida surge como um imperativo inquestionável. Analisaremos as convicções que presidem as práticas renovadas de formação e que trazem para o centro do palco o formando e o seu papel na construção de si próprio e do seu saber, saber que partilha com os outros na construção e na utilização. Olharemos o currículo a uma nova luz e responsabilizaremos a escola e os professores para, juntamente com os alunos, o instituírem na ação concreta. Refletiremos sobre as novas configurações organizativas do cotidiano da escola que fazem desta uma organização aprendente e qualificante, uma organização em desenvolvimento e aprendizagem para si mesma e para cada um dos que a constituem. E dedicaremos alguma atenção à evolução dos paradigmas investigativos, conscientes de que a presença da investigação nas questões educativas também é uma característica da atualidade e uma necessidade sentida, embora nem sempre assumida.

Ao atravessar todas essas dimensões, encontramos algumas noções centrais e transversais, a saber: a centralidade da pessoa na sua globalidade e na sua comunicabilidade, a racionalidade dialógica inerente ao discurso crítico-construtivo, a reflexibilidade,

a autonomia e a responsabilidade não apenas de atores isolados, mas também de organizações, a humildade e o relativismo frente ao ato de compreender a realidade, o relacionamento interativo com a técnica, a valorização do inter-relacionamento evidente em vários aspectos e traduzido na linguagem através de termos como interdisciplinaridade, interdepartamentalismo, interculturalismo, interpessoalidade, interinstitucionalidade, interatividade e interconectividade. Ao eleger uma dessas últimas características, elegeria a interatividade, pois penso que nela se concentra a essência da atual mundividência.

Finalmente, importa interrogarmo-nos sobre as razões que poderão fundamentar uma mudança paradigmática em tantas áreas da atividade humana. A resposta mais plausível tem a ver com o sentimento de impotência diante dos problemas que, nessas mesmas áreas de atuação, têm-se colocado ao homem, ser pensante, seja ele o profissional da educação, o investigador, o dirigente institucional ou até o próprio aluno.

Perante a desadequação dos paradigmas existentes, a atitude pode ser de ruptura em busca de novas soluções. De uma forma mais ou menos drástica, estamos rompendo com velhas tradições na expectativa de termos encontrado caminhos melhores e mais adequados para os problemas ocorridos, entre os quais relembro, meramente a título de exemplo, o insucesso escolar, a indisciplina, o desinteresse.

Contudo, também devemos questionar-nos sobre um outro nível de adequação. Refiro-me ao nível de adequação entre o discurso produzido e a prática vivida. Será que a mudança paradigmática atingiu tanto a atividade educativa quanto o discurso sobre a educação deixa entrever? E, se este não é o caso, importa indagar onde estão os constrangimentos à prática ou, em alternativa, a irrazoabilidade do discurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARNEIRO, R. *Sociedade e informação*. Lisboa: Texto Editora, 1997.
 KERKHOVE, D. *A pele da cultura. Uma investigação sobre a nova realidade electrónica*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1997.

capítulo 1

A Escola Reflexiva

Isabel Alarcão

Assiste-se hoje a uma forte inadequação da escola para fazer face às demandas da sociedade. Diante das rápidas convulsões sociais, a escola precisa abandonar os seus modelos mais ou menos estáticos e posicionar-se dinamicamente, aproveitando as sinergias oriundas das interações com a sociedade e com as outras instituições e fomentando, em seu seio, interações interpessoais.

A mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros.

Por analogia com o conceito de professor reflexivo, hoje tão apreciado, desenvolverei o conceito de escola reflexiva e procurarei sugerir que a escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apóiam estes e aqueles. É uma escola que gera conhecimento sobre si própria como escola específica e, desse modo, contribui para o conhecimento sobre a instituição chamada *escola*.

Antes, porém, de proceder à apresentação do conceito de escola reflexiva, gostaria de convidar os leitores a refletirem comigo sobre a escola.

A ESCOLA HOJE

Entristece-me ouvir os alunos dizerem que a escola não os estimula, como foi o caso recente de uma estagiária brasileira que, ao regressar à sua escola na qualidade de candidata a professora, recordava como a escola havia frustrado os seus desejos de aprender quando passara por lá como aluna pequena. Verifico também, com grande apreensão, que, após vários anos de escolarização, muitos alunos não revelam as competências cognitivas, atitudinais, relacionais e comunicativas que a sociedade espera e das quais necessita. Igualmente me pesa verificar o cansaço e o desânimo manifestados por tantos professores que, em alguns países mais do que em outros, mas de uma maneira geral em todos, sentem-se solitários, desapoitados pelos dirigentes, pelas comunidades e pelos governos.

Contudo, nos discursos oficiais, é unanimemente reconhecido que a educação é fonte de desenvolvimento humano, cultural, social e económico. E que, nesse desenvolvimento, os professores e a escola desempenham um papel fundamental.

Não pretendo deixar uma ideia pessimista ou de desalento. Tenho encontrado nos professores, nos alunos, nas escolas, nas comunidades e em alguns governos ideias comprometidas e iniciativas inovadoras. Tenho encontrado escolas com um projeto próprio, coerente, impulsionador. Em função disso, costumo dizer que a escola, cada escola, deve conceber-se como um local, um tempo e um contexto educativo.

A escola é um lugar, um edifício circundado, espera-se, por alguns espaços abertos. Todavia, às vezes, detenho-me a pensar se os edifícios escolares não estarão defasados em relação às concepções de formação, às formas de gestão curriculares e às exigências do relacionamento interpessoal neste início de milénio (Cf. Capítulos 2, 5 e 6). A fim de traçar o perfil das nossas escolas, façamos um pequeno exercício mental do tipo inventário de características. Como são as nossas escolas: edifícios onde apenas existem salas de aula? Ou também há nelas espaços de convívio, de desporto, de cultura, de trabalho em equipa, de inovação e experimentação? Que espaços permitem ligações informáticas para manter a escola em interação com outras escolas, com outras instituições, com outros países, com o conhecimento hoje disponibi-

lizado de novas formas? Será que as nossas escolas possuem locais que permitam a aprendizagem cooperativa e autónoma? E espaços que favoreçam a flexibilização de atividades docentes e discentes?

Também podemos analisar onde se localizam as escolas — longe ou perto das comunidades? — e questionar que tipo de relação estabelecem com essas comunidades — aberta ou fechada? No que se refere ao mobiliário e aos equipamentos, estes são bem concebidos e adaptados às crianças e aos jovens? E onde se acomodam os adultos quando também têm acesso à mesma escola? As crianças se sentem tão bem na escola quanto em sua casa? Ou se sentem melhor na rua, porque nem na escola nem em casa há espaço para elas?

No entanto, se a escola é um edifício, ela não é só um edifício. É também um contexto e deve ser, primeiro que tudo, um contexto de trabalho. Trabalho para o aluno. Trabalho para o professor. Para o aluno, o trabalho é a aprendizagem em suas várias dimensões. Para o professor, é a educação na multiplicidade de suas funções. Não se aprende sem esforço, e as crianças e os jovens precisam aprender a se esforçar, a trabalhar, a investir no estudo, na aprendizagem, na compreensão. Esforçar-se não deve equivaler a desprazer, mas tampouco pode traduzir-se em metodologias de papinha feita, castradoras do desenvolvimento das potencialidades escondidas em cada um.

Cabe aqui lembrar um texto de Paulo Freire, a propósito do estudo, em que ele o define como “um que-fazer exigente em cujo processo se dá uma sucessão de dor, de prazer, de sensação de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegria (1997, p.41). E continua o mesmo educador: “estudar, por isso mesmo, implica a formação de uma disciplina rigorosa que forjamos em nós mesmos, em nosso corpo consciente”.

Um bom contexto de trabalho requer um ambiente de exigente tranquilidade e de conscientização do lugar que cada um deve desempenhar. A escola tem de ser a escola do sim e do não, onde a prevenção deve afastar a necessidade de repressão, onde o espírito de colaboração deve evitar as guerras de poder ou competitividade mal-entendida, onde a crítica franca e construtiva evita o silêncio roedor ou a apatia empobrecedora e enturpecedora.

Mas a escola, para além de lugar e contexto, é também um tempo. Um tempo que passa para não mais voltar. Um tempo que não pode ser desperdiçado. Tempo de quê? De curiosidade a ser desenvolvida e não estiolada. Questionemo-nos, então, sobre o modo como respondemos à curiosidade dos nossos jovens perante a ciência, a técnica, o desenvolvimento físico, a sexualidade, a droga. E interroguemo-nos também sobre o modo como respondemos igualmente à curiosidade e ao espírito de iniciativa dos professores mais entusiastas.

A escola é tempo de desenvolver e aplicar capacidades como a memorização, a observação, a comparação, a associação, o raciocínio, a expressão, a comunicação e o risco. Quais tarefas, na nossa escola, visam ao desenvolvimento dessas capacidades fundamentais para uma aprendizagem continuada ao longo da vida?

É tempo de atividade e iniciativa. Que tempo e espaço de iniciativa concedemos aos nossos alunos? E aos nossos professores? E aos alunos, professores e funcionários em conjunto? É tempo de convivência saudável e de cooperação. Como aproveitamos essas qualidades tão características da juventude e tão saudáveis para os profissionais que trabalham em conjunto? É tempo de turbulência. Como a controlamos, sem excessos e sem repressões não-compreendidas?

A escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania.

COMO SE ORGANIZA A ESCOLA PARA CUMPRIR ESSAS FUNÇÕES?

Sendo a escola um *lugar*, um *tempo* e um *contexto*, sendo ela *organização* e *vida*, devendo ela espelhar um rosto de cidadania, que escola temos e que escola precisamos ter?

Penso que concordarão comigo se afirmar que a escola não tem conseguido acompanhar as profundas mudanças ocorridas na sociedade. Não obstante as transformações que nela vão sendo introduzidas, ela não convence nem atrai. É coisa do passado, sem rasgos de futuro. Ainda fortemente marcada pela disciplina-

ridade, dificilmente prepara para viver a complexidade que caracteriza o mundo atual. Influenciada pela tradição ocidental, que privilegia grandemente o pensamento lógico-matemático e a racionalidade, não potencializa o desenvolvimento global do ser pessoa, ou facilmente discrimina e perde os que não se adaptam a esse paradigma.

Não é por acaso que Drucker (1993) advoga que a escola terá de sofrer uma mudança radical nos métodos e processos de aprendizagem e nos conteúdos que ensina. Acrescento que não é possível desvincular currículo e pedagogia de políticas e administração. Por isso, para mudar a escola, direi que também é preciso mudar a sua organização e o modo como ela é pensada e gerida.

Uma coisa é certa. Urge mudá-la. Não apenas nos currículos que são ministrados, mas na organização disciplinar, pedagógica, organizacional. Nos valores e nas relações humanas que nela se vivem. É preciso repensá-la, pensando-a em contexto. Mas não basta que fiquemos apenas no pensar. Depois, é preciso agir para transformá-la.

MUDAR “A CARA” DA ESCOLA

Como afirma Paulo Freire, “não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário” (1991, p. 35). Para mudá-la é preciso envolver as decisões político-administrativo-pedagógicas, os alunos e os professores, os auxiliares e os funcionários, os pais e os membros da comunidade. É preciso envolver o elemento humano, as pessoas e, através delas, mudar a cultura que se vive na escola e que ela própria inculca.

A escola inovadora é a escola que tem a força de se pensar a partir de si própria e de ser aquilo que mais adiante designarei por escola reflexiva. Neste tempo de descentralização, de autonomização e de responsabilização que estamos vivendo, algumas escolas têm conseguido fazê-lo com sucesso. A reflexão sobre essa temática e esses fenômenos leva-me a comentar 10 idéias que tentam traduzir o meu pensamento sobre uma escola de “cara mudada” e preparar o leitor para entender o conceito de escola reflexiva, título que escolhi para este capítulo e que figura no do próprio livro.

A Centralidade das Pessoas na Escola e o Poder da Palavra

Uma escola sem pessoas seria um edifício sem vida. Quem a torna viva são as pessoas: os alunos, os professores, os funcionários e os pais que, não estando lá permanentemente, com ela interagem. As pessoas são o sentido da sua existência. Para elas existem os espaços, com elas se vive o tempo. As pessoas socializam-se no contexto que elas próprias criam e recriam. São o recurso sem o qual todos os outros recursos seriam desperdício. Têm o poder da palavra através da qual se exprimem, confrontam os seus pontos de vista, aprofundam os seus pensamentos, revelam os seus sentimentos, verbalizam iniciativas, assumem responsabilidades e organizam-se. As relações das pessoas entre si e de si próprias com o seu trabalho e com a sua escola são a pedra de toque para a vivência de um clima de escola em busca de uma educação melhor a cada dia.

Liderança, Racionalidade Dialógica e Pensamento Sistêmico

Por trás de escolas inovadoras tem-se revelado a existência de líderes, independentemente do nível em que se situam. Eles estão no topo, nas estruturas intermédias e na base. Em uma escola participativa e democrática como a que se pretende, a iniciativa é acolhida venha ela de onde vier, porque a abertura às idéias do outro, a descentralização do poder e o envolvimento de todos no trabalho em conjunto são reconhecidos como um imperativo e uma riqueza. Mecanismos de comunicação múltipla permitem tomadas de decisão que resultam de estratégias e políticas interativamente definidas. Estas são enquadradas por uma visão globalizadora, capaz de, como diz Mintzberg (1995), ver simultaneamente em múltiplas direções. Mas também por um pensamento sistêmico, organizador da conceitualização e da ação, “a quinta disciplina”, na acepção de Senge (1990). Liderança, visão, diálogo, pensamento e ação são os cinco pilares de sustentação de uma organização dinâmica, situada, responsável e humana.

A Escola e o Seu Projeto Próprio

Fruto da consciência da especificidade de cada escola na ecologia da sua comunidade interna e externa, assume-se hoje que cada escola desenvolva o seu próprio projeto educativo. Resultante da visão que a escola pretende para si própria, visão que se apóia na função da escola e é tanto mais comprometedora quanto maior for o nível de construção coletiva nela implicada, a missão específica de cada escola é definida, o seu projeto é delineado, os objetivos e as estratégias para atingí-lo são conceitualizadas. A fim de que as boas intenções ultrapassem o mero ato de registo em papel, definem-se os níveis de execução, atribuem-se responsabilidades aos agentes envolvidos, delineia-se a monitorização que deve nortear todo o processo, incluindo a avaliação dos resultados obtidos. E parte-se para a ação. Um projeto institucional específico implica margens de liberdade concedidas a cada escola sem que se perca a dimensão educativa mais abrangente, definida para a sua área geográfica, o seu país e o mundo.

A Escola Entre o Local e o Universal

Neste mundo globalizado em que vivemos, emerge em vários setores socioculturais a consciência da especificidade e da particularidade, como se quiséssemos proteger-nos de uma standardização neutralizadora daquilo que nos é específico. Sem deixar de partilhar com as outras escolas do planeta a universalidade da sua dimensão instrutivo-educativa e socializante, cada escola tende a integrar-se e a assumir-se no contexto específico em que se insere, isto é, tende a ter uma dimensão local, a aproximar-se da comunidade. Mantem-se, porém, em contato com a aldeia global de que faz parte e partilha com todas as outras escolas do mundo a função de socialização que as caracteriza. Sem deixar de ser local, a escola é universal. As novas tecnologias da informação e da comunicação abrem vias de diálogo e oportunidades de cultivar o universal no local.

A Educação para o e no Exercício da Cidadania

Entre as contradições da sociedade atual dá-se conta da competitividade, do individualismo e da falta de solidariedade em um mundo que tanto se globalizou e aproximou as pessoas. Vive-se em alienação. Talvez se deva a isso mesmo a intensidade com que novamente se tem valorizado a educação para a cidadania. Já neste texto afirmei que a escola não pode colocar-se na posição de meramente preparar para a cidadania. Nela se tem de viver a cidadania, na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correta tomada de decisões, no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental. Esta também é uma cultura a ser desenvolvida e assumida. Uma educação a ser feita a partir da vida da escola.

Articulação Político-Administrativo-Curricular-Pedagógica

Na escola, as pessoas organizam-se para ensinar e educar, para aprender e ser educadas. Na educação formal, cruza-se um conjunto de vetores. Destacarei os políticos, os administrativos, os curriculares e os pedagógicos. Se toda educação formal pressupõe uma política e exige um apoio administrativo, esses dois vetores devem coordenar-se com as dimensões curriculares e pedagógicas de tal maneira que não se trabalhe em compartimentos estanques e obstaculizantes, mas em uma ambiência colaborativa e facilitadora. Contudo, as estruturas curriculares e pedagógicas não podem ignorar totalmente as limitações que obrigam a que certas decisões políticas e administrativas tenham de ser tomadas. Mais uma vez, o diálogo entre as pessoas, o poder esclarecedor ou argumentativo da palavra e a aceitação do ponto de vista do outro são essenciais à negociação, à compreensão, à aceitação.

O Protagonismo do Professor e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente

Se aceitamos o fato de que as pessoas são fundamentais na organização da escola, elas têm de protagonizar a ação que nela ocorre. Na escola, todos são atores. Os alunos, os professores, os funcionários, os pais ou os membros da comunidade envolvidos nas atividades da escola, todos têm um papel a ser desempenhado. Porém, se os alunos passam pela escola, os professores ficam e acompanham o desenvolvimento da instituição. Por isso, e também pelas responsabilidades que assumem, os professores são atores de primeiro plano. No passado recente, os professores têm sido mal compreendidos e mal olhados. Por isso, por vezes têm-se demitido das suas responsabilidades para com a escola e a sociedade. No entanto, assiste-se hoje a uma mudança também nesse aspecto (Alarcão, 1999). Por um lado, intensificam-se esforços na sociedade para que sejam desenvolvidas as condições necessárias ao exercício da profissão docente. Por outro lado, os professores tomam consciência da sua própria profissionalidade e do seu poder e responsabilidade em termos individuais e coletivos. Importa assumir que a profissionalidade docente envolve dimensões que ultrapassam a mera dimensão pedagógica. Como ator social, o professor tem um papel a desempenhar na política educativa. No seio da escola, a sua atividade desenrola-se no cruzamento das interações político-administrativo-curricular-pedagógicas.

O Desenvolvimento Profissional na Ação Refletida

O professor é um profissional da ação cuja atividade implica um conjunto de atos que envolvem seres humanos. Como tal, a racionalidade que impregna a sua ação é uma racionalidade dialógica, interativa e reflexiva na lógica do que acima se disse e como afirmam Garrido, Pimenta e Moura “na última década, a literatura sobre a formação do professor reflexivo tem-se deslocado de uma perspectiva excessivamente centrada nos aspectos metodológicos

e curriculares para uma perspectiva que leva em consideração os contextos escolares” (2000, p. 92). E os mesmos autores continuam, salientando que as organizações escolares são “produtoras de práticas sociais, de valores, de crenças e de conhecimentos, movidas pelo esforço de procurar novas soluções para os problemas vivenciados” (idem). A complexidade dos problemas que hoje se colocam à escola não encontra soluções previamente talhadas e rotineiramente aplicadas. Exige, ao contrário, uma capacidade de leitura atempada dos acontecimentos e sua interpretação como meio de encontrar a solução estratégica mais adequada para elas. Esse processo, pela sua complexidade, exige cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação. Por outro lado, exige do professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada e das chefias e do governo, a assunção do princípio da formação continuada. No entanto, também lhe dá o reconforto de sentir que a profissão é para ele, com os outros, sede de construção de saber, sobretudo se a escola em que leciona for uma escola, ela própria, aprendente e, conseqüentemente, qualificante para os que nela trabalham.

Da Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem à Epistemologia da Vida da Escola

Schön (1983, 1987) fala-nos da epistemologia da prática como o resultado do conhecimento que os profissionais constroem a partir da reflexão sobre as suas práticas. Considerando os professores como co-construtores da escola, acredito que a participação ativa e crítica na vida da instituição contribuirá para o desenvolvimento do conhecimento sobre a própria escola. Será assim um conhecimento gerado na interação com a natureza e os problemas da escola que, a partir do que for específico de cada uma, poderá, de forma iluminativa ou comparativa, assumir por transferibilidade um caráter de tendência global. Será uma epistemologia da vida da escola desenvolvida a partir da co-construção reflexiva sobre a sua missão, as suas atividades e as conseqüências delas decorrentes.

Desenvolvimento Ecológico de uma Escola em Aprendizagem

Se a escola como instituição não quiser estagnar, deve interagir com as transformações ocorridas no mundo e no ambiente que a rodeia. Deve entrar na dinâmica atual marcada pela abertura, pela interação e pela flexibilidade. Nesse processo, encontrará amigos críticos, desafios, propostas de colaborações. E nesse processo se desenvolverá. Com efeito, as instituições, à semelhança das pessoas, são sistemas abertos. Estão em permanente interação com o ambiente que as cerca, que as estimula ou condiciona, que lhes cria contextos de aprendizagem. Ao serem pró-ativas em sua interação, ajudam a sociedade a transformar-se, cumprindo assim um aspecto da sua missão.

* * *

Os comentários a essas 10 idéias conduzem ao esclarecimento do conceito nuclear deste capítulo: a escola reflexiva. É o que farei na próxima seção.

A ESCOLA REFLEXIVA

Tenho designado por escola reflexiva uma “organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2001 a, b e c). Se, como dizia Habermas, só o EU que se conhece a si próprio e questiona a si mesmo é capaz de aprender, de recusar tornar-se coisa e de obter a autonomia, eu diria que só a escola que se interroga sobre si própria se transformará em uma instituição autônoma e responsável, autonomizante e educadora. Somente essa escola mudará o seu rosto.

Uma escola assim concebida pensa-se no presente para se projetar no futuro. Não ignorando os problemas atuais, resolve-os por referência a uma visão que se direcione para a melhoria da educação praticada e para o desenvolvimento da organização. Envolvendo no processo todos os seus membros, reconhece o valor da aprendizagem que para eles daí resulta.

É uma escola que se assume como instituição educativa que sabe o que quer e para onde vai. Na observação cuidadosa da realidade social, descobre os melhores caminhos para desempenhar a missão que lhe cabe na sociedade. Aberta à comunidade exterior, dialoga com ela. Atenta à comunidade interior, envolve todos na construção do clima de escola, na definição e na realização do seu projeto, na avaliação da sua qualidade educativa. Consciente da diversidade pessoal, integra espaços de liberdade na malha necessária de controles organizativos. Enfrenta as situações de modo dialogante e conceitualizador, procurando compreender antes de agir.

Diante da mudança, da incerteza e da instabilidade que hoje se vive, as organizações (e a escola é uma organização) precisam rapidamente se repensar, reajustar-se, recalibrar-se para atuar em situação. No início deste capítulo, vimos como urge mudar a escola para lhe dar sentido e atualidade. Em uma organização com essas características, os seus membros não podem ser meramente treinados para executar decisões tomadas por outrém, não podem ser moldados para a passividade, o conformismo, o destino acabado. Ao contrário, devem ser incentivados e mobilizados para a participação, a co-construção, o diálogo, a reflexão, a iniciativa, a experimentação. Uma organização inflexível, com uma estrutura excessivamente hierarquizada, silenciosa no diálogo entre setores, cética em relação às potencialidades dos seus membros, descendentemente pensada em todas as suas estratégias estará fadada ao insucesso.

Pelo contrário, uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem ao longo da sua história, é criada pelo pensamento e pela prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém. Necessita ter uma visão partilhada do caminho que quer percorrer e refletir sistemática e cooperativamente sobre as implicações e as consequências da concretização dessa visão. Da visão sobre a própria escola deriva o seu projeto, que conta com o empenho de cada um porque foi interativamente construído através do diálogo entre os seus membros, no entrelaçar de estratégias que vão do topo para a base e da base para o topo. Somente um pensamento estratégico permitirá manter a

visão de conjunto e enquadrar, no projeto global da escola, os projetos e as atividades complementares.

A minha convicção é de que, se quisermos mudar a escola, devemos assumi-la como organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente e de aprender a construir conhecimento sobre si própria nesse processo.

Considerando a escola como um organismo vivo inserido em um ambiente próprio, tenho pensado a escola como uma organização em desenvolvimento e em aprendizagem que, à semelhança dos seres humanos, aprende e desenvolve-se em interação.

Parafraseando Bronfenbrenner tenho dito que o desenvolvimento institucional decorre da “interação mútua e progressiva entre, por um lado, uma *organização* ativa, em constante crescimento e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que a *organização se insere*, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram” (Bronfenbrenner, 1979; Portugal, 1992, p. 37; *itálicos meus para assinalar as alterações introduzidas no texto original que se refere ao indivíduo*).

O modelo bronfenbreniano do desenvolvimento humano pressupõe que o indivíduo seja influenciado por um conjunto de contextos interligados (micro, meso e macro), de impacto mais ou menos remoto, em que o macro contexto, constituído pelas ideologias e pelos valores assumidos pelo ambiente sócio-político-cultural, exerce nos outros contextos, mais próximos, uma enorme influência. O desenvolvimento humano é processado através do que o autor designa por transições ecológicas, caracterizadas pela assunção de novos papéis, pela realização de novas atividades e pela interação com novas pessoas. Como resultado desses movimentos, ocorrem transições ecológicas e, em consequência, o indivíduo, mais desenvolvido, vai revelando uma capacidade cada vez maior de compreensão da realidade e de ação sobre essa própria realidade.

Se transpusermos esse modelo para o desenvolvimento institucional e examinarmos histórias de algumas instituições, facilmente reconheceremos que determinados contextos sócio-político-culturais possibilitaram (ou não) às instituições assumirem novos papéis, realizarem novas atividades e entrarem em novas

interações, passando assim (ou não) por transições institucionais com conseqüências ao nível do seu desenvolvimento.

Todavia, para que isso aconteça, é preciso que a instituição tenha capacidade de ler os ambientes e de agir sobre os ambientes. Por isso, a escola não pode fechar-se em si mesma, mas abrir-se e pensar-se estratégica e eticamente. Tem-se falado muito sobre o pensamento estratégico das organizações só que nesse pensamento tem-se muitas vezes esquecido a dimensão ética, valorativa, humana, interpessoal. Em uma escola, ela não pode estar ausente.

A ESCOLA REFLEXIVA NO ENQUADRAMENTO DOS NOVOS PARADIGMAS ORGANIZACIONAIS

Nos demais capítulos desse livro, abordam-se novas tendências que podem ser observadas nos paradigmas de formação, de organização e gestão curriculares e de investigação, bem como no paradigma do exercício profissional. Contudo, hoje também assistimos a mudanças nos paradigmas organizacionais.

Um conjunto de fatores como o desenvolvimento tecnológico, a globalização, a competitividade do mercado, o efêmero interesse pelo produto instalado em uma sociedade de consumo levaram as organizações empresariais e industriais a conceitualizar estratégias para enfrentar os grandes desafios que passaram a ser colocados a elas. Curiosamente, esse movimento veio pôr em destaque a relevância das pessoas como o maior dos recursos. Percebeu-se a importância da sua formação, da atualização dos seus conhecimentos, do desenvolvimento das suas capacidades, do seu potencial de trabalho em equipe, da participação ativa como motivação mobilizadora. A participação nas decisões, o direito à palavra, a capacidade de responsabilização e avaliação foram assumidos como imprescindíveis. Simultaneamente, o desenvolvimento científico dos conhecimentos sobre gestão permitiu sistematizar um conjunto de características próprias de uma organização dinâmica, aberta, flexível e, como afirma Senge (1990), “aprendente”.

Algumas das reflexões feitas por mim nos pontos anteriores são reveladoras de novas concepções no modo como as escolas

são geridas, mas nos traços que acabo de descrever é possível encontrar algumas semelhanças relativamente às organizações empresariais e à sua necessidade de transformarem-se em organizações aprendentes. Destacarei a importância dos recursos humanos, o desenvolvimento orientado por uma visão prospectiva e um projeto de ação, a colaboração dialogante, a articulação sistêmica, a vivência dos valores, o profissionalismo assumido, a formação na ação e para a ação, a investigação sobre as práticas, a construção de conhecimento sobre a organização, a monitorização e a avaliação de processos e resultados. Com efeito, como afirma Santiago: “as organizações educativas são, por excelência, sistemas de aprendizagem organizacional, se atendermos à qualificação e autonomia dos seus profissionais, à sua ligação permanente ao conhecimento, à centralidade das relações interpessoais e intergrupais nos seus processos de trabalho e às finalidades educativas e sociais que estão na base da sua legitimação pela sociedade” (2001, p. 38). Em artigo anterior (Alarcão, 2001 a), em que comecei a conceitualizar a escola reflexiva, eu própria assumi estar construindo o meu pensamento a partir de contribuições de autores como Senge e Mintzberg, aos quais associei contribuições oriundas do conhecimento desenvolvido sobre a formação profissional, nomeadamente Schön, e sobre o desenvolvimento humano, tendo-me, neste último caso, inspirado em Bronfenbrenner.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. Profissionalização docente em construção. In: *Anais do II Congresso Internacional sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas*. Porto Alegre: Edições ULBRA, 1999. p. 109-118.
- . Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (org.) *Supervisão pedagógica. Princípios e práticas*. Campinas: Papirus Editora, 2001 a, p. 11-55.
- . Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) *Supervisão da formação*. Porto: Porto Editora, 2001 b.
- . Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In: ALARCÃO, I. (org.) *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 2001 c, p. 12-13.

- BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979. (Traduzido pela Artmed com o título *A ecologia do desenvolvimento humano*. 1996)
- DRUCKER, P. *Post-capitalist society*. New York: Harper Collins, 1993.
- FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- . *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997. (1ª ed. de 1993).
- GARRIDO, E.; PIMENTA, S.G.E.; MOURA, M.O. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor. In: MARIN, A.J. (org.). *Educação continuada*. Campinas: Papirus, 2000.
- MINTZBERG, H. Strategic thinking as seeing. In: GARRATT, B. *Developing strategic thought. Rediscovering the art of direction-giving*. New York: MacGraw-Hill, 1995. p.67-70.
- PORTUGAL, G. *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Edições CíDINE, 1992.
- SANTIAGO, R. A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In: ALARCÃO, I. (org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 2001, p. 25-41.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.
- . *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987. (Traduzido pela Artmed com o título *Educando o profissional reflexivo*. 2000.)
- SENGE, P. *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday, 1990. (2.ed. 1994).

3

capítulo

Fundamentos Sociológicos, Funções Sociais e Políticas da Escola Reflexiva e Emancipadora: Algumas Aproximações

Iria Brzezinski

...“a reflexão é dialética: o pensamento do indivíduo se forma por um contexto social e cultural, e estes, por sua vez, são configurados pelo pensamento e ação dos indivíduos” (Kemmis, 1999, p. 98).

O tema deste capítulo é muito desafiador, pois envolve um conteúdo amplo e complexo que está em construção pelos estudiosos do assunto; portanto, essa temática tem configurações ainda provisórias. Também são ainda relativamente provisórias as aproximações que intento realizar. Contudo, não são provisórios os fundamentos sociológicos, as funções sociais e políticas da escola reflexiva, por tratar-se de uma escola real, inserida no contexto social de um determinado momento histórico — a sociedade contemporânea, reconhecida como sociedade do conhecimento.

A escola que se quer reflexiva e emancipadora é também uma escola vivida cotidianamente, dimensionada em seu projeto político-pedagógico-curricular, entendido aqui como elemento de organização do processo educacional que nela ocorre.

Para sistematizar as aproximações com as quais me comprometi no título deste capítulo, decidi desenvolver a temática por meio de assuntos que se articulam:

- ✱ a prática social como ponto de partida e de chegada da prática pedagógica, pressuposto decorrente das teorias críticas que estabelecem as relações entre educação e sociedade, dando destaque para as funções sociais e políticas da escola brasileira;
- ✱ o conhecimento crítico da vida cotidiana baseado em Lefebvre (1961, 1977, 1981, 1991), que considera a realidade social como o espaço no qual se concretizam as transformações através da ação do homem e, nesse espaço social, a escola como instituição ocupa lugar privilegiado;
- ✱ a concepção de escola reflexiva e qualificante de Alarcão (2001 a e b) e a escola como lugar onde o professor aprende (Canário, 1997, 2000);
- o projeto político-pedagógico-curricular da escola e a construção de uma escola reflexiva e emancipadora.

Observo que essa articulação pretendida deverá possibilitar a organização lógica do discurso, anunciar as âncoras teóricas nas quais me fundamento e favorecer a construção de algumas aproximações, como afirmei, ainda provisórias.

As teorias educacionais que defendem a prática social como ponto de partida e de chegada da prática educacional e que postulam uma análise dinâmica da relação sociedade-escola encontram sua gênese nos estudos heterodoxos do pensamento marxista, dos chamados revisionistas de Marx, que adotam o método dialético como caminho investigativo para a produção do conhecimento.

Os educadores brasileiros, sintonizados com essas concepções educacionais identificadas como reflexivas, críticas ou progressistas (entre elas encontra-se a teoria crítica da totalidade social), começaram a denunciar por volta dos anos 80 as características reprodutivistas da escola que, aportada no paradigma da racionalidade tecnicista, procurava perpetuar o sistema desigual e injusto de distribuição do patrimônio cultural.

A injustiça do sistema educacional brasileiro, que negava o acesso ao saber de forma universalizada, permitiu, e ainda permite, a apropriação do saber erudito (*episteme*) por uma única classe social — a privilegiada — e, perversamente, retirou da outra — a

trabalhadora — o direito de ter acesso a esse saber veiculado intencionalmente pela instituição escolar, ao mesmo tempo em que expropriava seu saber — o popular (*doxa*):

Então, os educadores entenderam que apenas a denúncia feita nos anos 80 não era suficiente; precisavam agir. Suas ações baseavam-se nas teorias progressistas, que trouxeram em seu bojo o anúncio do compromisso social da educação, qual seja, criticar a realidade e produzir transformações sociais capazes de libertar o homem pelo domínio do conhecimento e pela formação da consciência crítica. Sobre essas teorias, Kowarsik (1983, p. 14) destaca: “na medida em que a ciência da educação se compreende dialeticamente a partir do interesse libertário do conhecimento de uma teoria crítica da sociedade, voltada à emancipação e libertação dos homens, torna-se possível a ela criticar, por sua vez, a realidade educacional”.

Apesar de pautada na libertação do homem pelo domínio do conhecimento e na crença da transformação global da sociedade, a teoria crítica da totalidade social apresentava-se determinista ao estabelecer as relações sociedade-educação e sociedade-escola, sobretudo porque admite uma total dependência da educação de uma concepção de sociedade, a capitalista globalizada. Assim, para os defensores ortodoxos da teoria crítica da totalidade social, as relações escola-sociedade condicionam a atividade educativa e a teoria empregada para interpretar o processo social atinge o processo educacional por inteiro. Entre esses defensores, os mais radicais chegaram a advogar a desescolarização da sociedade. Todavia, não se pode admitir que a escola seja um simples reflexo da sociedade sem poder de interferência no todo social; não resta dúvida de que ela tem uma relativa autonomia e também contribui para a formação da sociedade.

Em nossos dias, reconhece-se que a escola, apesar de sua dimensão conservadora e reprodutora, constitui-se, paradoxalmente, uma ameaça ao conservadorismo porque ela também representa “ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação” (Snyders, 1981, p. 106).

A escola hoje é reconhecida em sua ambigüidade intrínseca: uma certa dependência em relação aos modelos sociais, ao assumir o papel conservador e uma relativa autonomia, também determinante daqueles modelos ao assumir seu papel inovador e

co-criador de realidade social. Esse duplo papel da instituição escolar vem sendo tratado, em estudos recentes, à luz do conceito de cultura organizacional da escola, que admite existir no contexto escolar uma interação entre duas culturas: uma interna e outra externa. Brunet, citado por Nóvoa (1999, p. 29) esclarece que “as organizações escolares, ainda que estejam integradas em um contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores (ou os ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham”.

Entendo que é essa a escola que se quer mais autônoma, mais participativa e democrática, que produz uma cultura interna própria, constrói conhecimento de forma coletiva e preocupa-se com a formação contínua de seus profissionais; é aquela que sugere ter potencial para transformar-se em uma escola reflexiva. Tal escola é designada por Alarcão como a “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (2001 b, p. 13).

À medida que se aceitam as funções conservadora/inovadora atribuídas à escola e a possibilidade de ela se transformar em escola reflexiva e emancipadora, aceita-se também que ela não oferece aos sujeitos um caminho de mão única, mas um “vaivém” (Snyders, 1981, p. 106) entre a continuidade vivida das próprias experiências dos sujeitos participantes no cotidiano escolar e a construção do conhecimento mais elaborado pelo intelectual da educação.

Inserido no cotidiano escolar, o teórico da educação vai ressignificando sua forma de construção do conhecimento, uma vez que se desobriga de dar respostas para tudo por meio de metanarrativas históricas, sociais, políticas, filosóficas, científicas, diminui a marcha de sua ambição universalizante e delimita o alcance da teoria da educação, tornando-o mais modesto, porém muito mais próximo da realidade da escola.

É preciso aqui evocar Oliveira (1986, p. 8) para explicitar que mesmo os conceitos mais abstratos de determinados campos do conhecimento não surgiram de pensamentos exclusivamente puros e eruditos, mas apresentaram certas vinculações com a vida cotidiana, com o “chão da escola”, com a prática social da qual

fazem parte todos os segmentos sociais, independentemente da classe econômica a que pertençam.

As vinculações de uma construção teórica no âmbito da ciência com a vida cotidiana são exploradas por Henri Lefebvre que, ao fazer a releitura heterodoxa da obra de Marx, veio contribuir substancialmente para a ressignificação de vários conceitos, entre eles, a questão do cotidiano, da formação da consciência coletiva, da construção de uma “obra” (criação).

Interessa-me, particularmente, estabelecer relações entre o pensamento de Lefebvre e a concepção de escola reflexiva de Isabel Alarcão, a partir do entendimento de que é da espessura concreta do cotidiano que se ultrapassam as molduras imóveis de qualquer sistematização definitiva e acabada. Alarcão postula que a escola reflexiva vai sendo construída na concretude do cotidiano da escola que se transforma e, por isso, não é uma organização que se aceita como definitiva e acabada. Ao contrário, trata-se de uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura”.

Desenvolver uma cultura do “pensar a si própria” requer a realização de momentos processuais coletivos de avaliação e formação dos sujeitos envolvidos no processo educacional, de modo que todos conheçam, vivam, critiquem e assumam essa cultura. É interessante a aproximação do conceito de consciência coletiva de Lefebvre (1991) com o trabalho coletivo na escola reflexiva de Alarcão (2001 a e b).

Segundo Lefebvre, devido às condições históricas em que o trabalho é realizado, de forma repetitiva, homogênea, seriada em massa, o trabalhador, de modo geral, vai tornando-se um homem separado de suas atividades, idéias e criações e é destruído no processo de produção; enfim, como homem que pensa e age, ele é consumido na realidade das forças produtivas, sendo reduzido ao nível de objeto e à classe que detém o poder e o saber, expropria do homem suas obras e seus produtos, conservando apenas “certos aspectos mínimos de sujeito, para que possa continuar produzindo” (Sarup, 1980, p. 124).

Ao descrever e analisar a vida cotidiana como um nível de realidade social, Lefebvre enfatiza que é essa realidade social, marcada pelas relações das forças produtivas, o espaço no qual se

concretizam as transformações através da ação do homem ativo, criativo e prático que ao mesmo tempo se transforma e provoca transformações. As mudanças, indiscutivelmente, ocorrem no curso das lutas reais quando há o enfrentamento dos conflitos inerentes às divergências de interesses de classes opostas. Nesse embate, os interesses convergentes da classe detentora da força do trabalho impulsiona a formação da consciência de classe. Esta é conceituada por Lefebvre (1985) como a consciência coletiva, a qual não surge da espontaneidade, mas emerge na e da realidade objetiva e brutal, inicialmente pela resistência, depois pelo enfrentamento e busca de alternativas, e amplia-se para toda a vida do sujeito individual e social.

A instituição escolar, em sua ambigüidade intrínseca, vive um cotidiano repleto de contradições, conflitos e lutas internas pelo domínio do poder e do saber. Hoje, na sociedade do conhecimento e também na escola, vive-se em tempos de incertezas e rápidas mudanças notadamente no que diz respeito às informações. Vista sob essa perspectiva, a escola é uma instituição dinâmica de quem a sociedade exige respostas (criações). Em face dessas exigências, para as quais muitas vezes a escola não tem soluções, o que gera conflitos, não é suficiente contar com professores reflexivos que constroem conhecimento individualmente em seu cotidiano escolar, isto é, aqueles que constroem “um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado em uma permanente dinâmica interativa entre a ação e o pensamento ou a reflexão” (Alarcão, 2001 b, p. 17). É na luta pela defesa de interesses convergentes, por todos os elementos envolvidos no processo educativo, que vai sendo formada a consciência coletiva, em uma permanente dinâmica interativa entre a ação e o pensamento ou a reflexão. Assim, constrói-se a reflexão sobre a prática na escola, com a conseqüente construção de conhecimento sobre ela própria. A essa forma de construção em que não se separam dos atores sociais (dos produtores) suas concepções, suas atividades, suas idéias e suas criações, Lefebvre denomina “criação de uma obra”, que se contrapõe à “feitura de um produto”, que significa reproduzir em série ou em massa.

É preciso ter clareza de que a formação dessa consciência coletiva é um processo histórico que impulsiona a transformação

da ação-reflexão-criação individuais para a ação-reflexão-criação coletivas, em um contexto determinado onde há embates de idéias convergentes e divergentes. Por certo, a organização escolar consiste em um desses contextos.

Nesse processo dialético de passagem da esfera individual para a coletiva, noto uma aproximação entre os postulados de Lefebvre sobre a formação da consciência coletiva e os ensinamentos de Alarcão (2001 b). Para a autora, a trajetória a ser percorrida para uma escola construir-se reflexiva consiste de um processo que parte do conceito de professor reflexivo, introduzido por Schön¹, como “epistemologia da prática” para uma “epistemologia da vida da escola”.

Nesse aspecto, identifico também algumas aproximações entre Alarcão e Canário (1999, p. 14), para quem a organização escolar é “lugar decisivo onde as competências escolares ajudam a produzir competências profissionais, mediante um processo que permite a passagem “da capacitação individual à capacitação coletiva”.

Também é interessante a aproximação entre o processo anteriormente mencionado e a concepção de reflexão de Kemmis (1999). Segundo o autor, a reflexão orientada para a ação é social, política e dialética, pois “parte do pensamento do indivíduo que se forma em um contexto social e cultural e, esse contexto, por sua vez, é configurado pelo pensamento e ação dos indivíduos” (p. 98). Para esclarecer essa dialética, Kemmis referencia seus estudos em Habermas, para quem “o estudo da reflexão requer uma crítica da sociedade capaz de abarcar e entender esta relação dialética entre o indivíduo e sociedade” (1999, p. 98).

Kemmis (1999, p. 96-97) também discorre sobre a natureza da reflexão, dimensionando-a nas seguintes proposições. A reflexão:

- não é um processo psicológico puramente interior, mas um processo orientado para a ação e faz parte da história;
- não é um processo puramente individual, mas um processo social;
- está a serviço dos interesses humanos, sendo um processo político;
- dá forma à ideologia, essa por sua vez dá forma à reflexão;

- é uma prática que expressa o poder do homem para reconstituir a vida social por meio da comunicação (diálogo), na tomada de decisões e na ação social.

O autor prossegue afirmando que os métodos de reflexão que não levarem em conta as proposições decorrentes do estudo acerca da sua natureza serão limitados ou errôneos. Além disso, esses métodos limitados não serão capazes de explorar a “dupla dialética” que se estabelece entre o pensamento e a ação, entre o indivíduo e a sociedade. Nessa “dupla dialética”, a reflexão está orientada para a ação e é social e política pelo fato de que, em um movimento em espiral, o processo de refletir penetra o interior do pensamento, atravessa o processo de pensamento e articula-se ao exterior da situação, isto é, articula-se ao contexto onde se situam os atores da reflexão. Para o autor, o produto desse movimento consiste na ação humana informada e comprometida, mais coerente e com papel social importante — a práxis.

É preciso salientar a semelhança de concepções de práxis entre Kemmis (1999) e Lefebvre (1979). Segundo esse último, a práxis abrange a totalidade de prática humana, incluindo tanto a atividade humana, transformadora da natureza e da sociedade, quanto a formação de subjetividade humana. Desse modo, a noção de práxis pressupõe a reabilitação do sensível (subjetividade) e a restituição do prático sensível (a atividade humana transformadora). O sensível, para Lefebvre, coincide com o sensível de Feuerbach: é rico de significação e de ação (p. 30).

Lembro que a práxis nas organizações escolares manifesta-se como núcleo de mediação entre a prática social global (cultura externa à escola) e a prática educativa (cultura interna da escola). Desse núcleo emergiu a dimensão pública, gratuita e democrática da escola brasileira, nos tempos atuais tão lembrada como princípio constitucional, porém intencionalmente esquecida pelas políticas governamentais.

Em síntese, a dimensão pública, gratuita e democrática é decorrente do movimento que valoriza tanto a cultura interna da organização escolar quanto a externa, movimento observado ao aceitarmos o princípio de que a prática social é ponto de partida e de chegada da prática pedagógica. Tendo presente a interação das culturas interna/externa das organizações escolares, é possí-

vel explicitar as mais expressivas funções políticas e sociais da escola, segundo meus referenciais.

Entre tantas funções, é importante destacar o papel específico da escola pública e sua função política e social como uma instituição da sociedade comprometida com a educação de todos os brasileiros. Essa sim é a escola orientada pela lógica da inclusão, o que significa permitir o acesso aos saberes escolares a todos os que batem às portas da escola pública, respeitadas as diferenças de cada um.

Sob essa lógica, entendo que a função social e política da escola básica é a socialização do saber por meio do ensino de qualidade e da pesquisa qualificada, garantido o ingresso e o sucesso escolar para todos. Essa função primordial da escola, que confere à educação um *ethos* próprio como bem social e direito de todos, diz respeito à formação do homem para o exercício da cidadania e deve ser assim compreendida por todos os atores educacionais. Entre eles, estão não só os responsáveis pelas políticas educacionais que deveriam oferecer condições de ingresso a todos os que buscam a escola básica, como também os profissionais da escola que devem garantir o sucesso do aluno em toda a sua trajetória educacional. Desse modo, essa função social e política nega a prática mais comum de os governantes oferecerem reduzidas oportunidades educacionais públicas e nega também a prática de certos professores que se vangloriam do insucesso do aluno em suas disciplinas. A propósito, não são poucos os professores que contraditoriamente revelam que seu sucesso como bom professor é balizado pela número elevado de reprovações de seus alunos. Esse fato indica que tais professores pertencem à única categoria de profissionais que, no mundo do trabalho, orgulha-se por vitimar o seu cliente, o que, sem dúvida, repercute na desvalorização da profissão.

Outra função social e política da escola, em uma sociedade na qual o acesso à informação, a produtividade e a competitividade são critérios de valorização do homem, é a de prepará-lo para ingressar no mundo do trabalho, instrumentalizando-o para a defesa de seus direitos e para o cumprimento de seus deveres como cidadão.

No momento atual, marcado pelo tempo da globalização do capital e do trabalho e da revolução tecnológica, pela organiza-

ção da sociedade do conhecimento, o mundo do trabalho vem exigindo dos trabalhadores um preparo muito mais aprimorado do que o exigido na época da revolução industrial. Reafirmo, então, ser função social e política da escola preparar um novo homem. Esse homem é aquele que reúne, em sua bagagem cognoscitiva altamente qualificada, a polivalência, a especificidade, a participação, a flexibilidade, a liderança, a cooperação, a comunicação, o domínio de diferentes linguagens, as competências para pensar de modo abstrato, de tomar decisões e de saber trabalhar em equipe. Tal formação e tais competências poderão favorecer a ocupação de diferentes postos conforme as exigências do mundo do trabalho globalizado.

Essas são as exigências para o novo homem que devem ser consideradas, embora não se possa negar que elas estejam infiltradas pelos critérios mercadológicos da sociedade da modernidade tardia, critérios tão criticados pelas tendências educacionais crítico-reflexivas. Portanto, diante dessas novas exigências um grande desafio da escola para o século XXI em sua função social e política será a formação continuada do trabalhador para que ele amplie suas competências e seja flexível a fim de que não se torne “massa descartável”, como vem proclamando a competitividade da sociedade global, na qual, de acordo com Ianni (1992), a mercadoria adquire cidadania antes que o próprio homem.

Cabe ressaltar que as funções sociais e políticas da escola aqui enfocadas são funções intrínsecas à prática educativa escolar, que deve provocar transformações nas próprias relações do homem em sociedade. Este deve desenvolver na escola as competências necessárias para sua atuação como cidadão que precisa dominar um saber indispensável para melhorar sua qualidade de vida e o mundo do trabalho da sociedade sofisticada e complexa.

Nessa perspectiva, a ação especificamente pedagógica do processo cognitivo estará cumprindo sua dimensão política e social; portanto, deverá considerar a requerida reciprocidade entre a prática social global (cultura externa à organização escolar) e a prática educativa escolar (cultura interna).

Agrego ainda a essas funções uma outra que é função social, política e pedagógica: a de a escola garantir a formação continuada de seus profissionais. À primeira vista, parece não ser função da escola promover a educação continuada de seus profissionais,

e sim dos sistemas de ensino. Todavia, no momento atual de implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96), em que a escola e, em particular, cada escola pública deve ter como objetivo a construção de seu projeto político-pedagógico-curricular e o exercício de sua autonomia, mesmo que relativa, cabe a ela buscar condições para qualificar seus profissionais. A prescrição em lei da formação continuada dos professores abriu caminhos para a organização escolar promover a formação de seus profissionais em situação de trabalho. Essa modalidade de qualificação que não retira o professor de seu locus profissional coincide com as preocupações, já mencionadas, de Alarcão (2001 a e b) sobre a escola que está em permanente avaliação e formação: a escola reflexiva e qualificante onde os professores ensinam e aprendem.

No Brasil, a importância que se atribui a essa função da escola implica em primeiro lugar, uma política de desenvolvimento do pessoal que deve começar pela permanência do profissional em uma única escola, evitando a intensa rotatividade de professores do atual sistema de ensino. Essa política, sem dúvida, tem intrínseca relação com condições de trabalho, salários dignos e adoção da carreira do magistério.

Afirmo que é impossível à escola pública brasileira desempenhar suas funções sociais, políticas e pedagógicas sem que nela haja mudanças estruturais. Essas mudanças deverão instalar uma cultura da democratização em todas as relações existentes no interior da escola, o exercício da gestão colegiada e participativa com distribuição equilibrada do poder e de responsabilidades entre todos os envolvidos no processo educativo e em todas as esferas (municipal, estadual e federal) dos sistemas de ensino.

Considerando a viabilidade dessas mudanças na escola, enfoco os sujeitos do processo educativo e os elementos desse processo consubstanciados no projeto político-pedagógico-curricular, essência da organização do trabalho pedagógico e do conhecimento escolar. Nessa tarefa, que requer a participação de toda a comunidade escolar, o gestor deve assumir um papel primordial: ser o articulador da construção coletiva, assumindo a responsabilidade da mobilização de todos para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação do projeto político-pedagógico-curricular.

O projeto político-pedagógico-curricular, como expressão concreta do trabalho coletivo na escola, por um lado, é um elemento mediador entre a cultura interna à escola e a cultura externa do sistema de ensino e da sociedade, na conquista da autonomia da organização escolar e, por outro, poderá tornar-se instrumento viabilizador da construção da escola reflexiva e emancipadora.

É importante afirmar que a construção desse projeto na escola só tem significado quando é resultante de um trabalho interdisciplinar, transdisciplinar e coletivo, com base em relações democráticas, em gestão participativa e colegiada e na produção do conhecimento, referenciada na pesquisa-ação. A construção do projeto político-pedagógico, exatamente por ser uma ação audaz e desafiadora para as condições atuais da escola pública, supõe “rupturas com o presente e promessas para o futuro” (Gadotti, 1994, p. 579). Em uma visão descentralizada de sistema educacional, o projeto político-pedagógico-curricular deveria consolidar a escola como lugar central da educação escolar.

Diante dessa exigência, a ação de projetar e executar implica sair de um estado confortável instituído e consolidado, romper com a rotina e correr o risco de enfrentar um período de instabilidade, denominado aqui *instituinte* (em construção) e lançar-se em busca de uma possível nova estabilidade mais qualificada. Enfim, essa procura deve concorrer para uma mudança paradigmática da organização e da gestão centrada nos modelos racionais-funcionalistas para um paradigma de organização e gestão escolar interacionista. Talvez seja essa a maior mudança necessária, mas como destaca Zeichner (2000, p. 15) “não requer somente uma mudança individual (...) a mudança tem que ser institucional”. É preciso lembrar que Zeichner compartilha o ideário do professor como profissional que reflete sobre sua prática e da escola que instala o diálogo para discutir as práticas articuladas às idéias de alguns autores em educação que são importantes para o dia-a-dia dos professores. Em uma entrevista que enfatizava sua atuação como professor em um programa na Namíbia (África) de formação de professores em contato direto com a realidade da escola, afirmou: “meu projeto tem sido tentar integrar algumas dessas idéias (dos teóricos) a um contexto prático dos professores, de maneira que eles percebam a importância disso” (p. 15). Neste caso, em que se pretende a construção de uma escola

reflexiva e emancipadora, de acordo com o autor “a pergunta não é se os professores são reflexivos, mas como estão refletindo e sobre o que estão refletindo” (p.14).

Alguns indicadores dão o desenho de uma possível escola reflexiva e emancipadora no Brasil, cujo arcabouço teórico é o da escola democrática: universalidade da educação básica, com igualdade de oportunidades de ingresso e de sucesso do aluno em sua trajetória educacional; ensino de qualidade para todos; liberdade de aprender, de ensinar e de pesquisar; participação da reflexão coletiva sobre a prática, partilhando a construção do conhecimento; autonomia para criticar e divulgar a arte, a cultura e o saber; garantia da prática de gestão participativa e colegiada; valorização do magistério, mediante a formação inicial e continuada de professores associada a salários dignos e condições de trabalho adequadas.

Entre tantas aproximações que poderiam ser feitas a partir do que até aqui foi discutido, assinalo aquelas que na minha percepção são mais significativas:

- A problematização da criação da obra — o projeto político-pedagógico-curricular — como elemento viabilizador da construção da escola reflexiva e emancipadora confunde-se com a própria discussão sobre a construção da escola reflexiva, porque ambas partem dos mesmos pressupostos e têm objetivos comuns.
- A construção do projeto político-pedagógico-curricular significa a criação de uma verdadeira obra da comunidade escolar, enraizada no chão da escola. A construção da escola reflexiva e emancipadora, embora necessite de estudos mais aprofundados, na minha concepção, tem idêntico significado, pois sua construção ocorre no lugar de trabalho, com o envolvimento de todos os professores “no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objetivos comuns”.
- Os princípios lefebvrierianos que consideram a construção coletiva como uma criação que parte da análise do cotidiano para chegar a uma elaboração em nível mais elevado e retorna à realidade cotidiana para sua legitimação. Desse modo, faz-se uma análise da realidade e,

no processo de trabalho com os outros que trazem consigo sua bagagem cognoscitiva, o conhecimento é construído coletivamente. Essa ciência produzida será então reconhecida, à medida que seja aplicável ao cotidiano, que também é uma forma de construir ciência. Tais princípios poderão ser aplicados ao processo de construção da escola reflexiva e emancipatória concebida por Alarcão (2001 a e b), pelo fato de que essa escola consiste em um processo de formação no contexto profissional, em que o professor despoja-se de seu individualismo e “aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho”.

- A reciprocidade autonomia/dependência da escola em relação aos modelos de sociedade, bem como a interação cultura interna/externa da organização escolar consistem em uma das dimensões do projeto político-pedagógico-curricular, qual seja, a política. Também são consideradas como uma das funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora. Essa dimensão política/função social e política, a rigor, além de considerar a prática social como ponto de partida e de chegada da prática pedagógica, inclui o compromisso da educação escolar em atender aos interesses reais da população, sob a égide da universalização e da democratização da escola pública, gratuita e de qualidade, atualmente traduzida pela escola inclusiva.
- A dimensão pedagógica do projeto político-pedagógico-curricular reside na intencionalidade da escola para desenvolver ações a fim de cumprir sua finalidade de formar cidadãos nas dimensões sociocultural, política, profissional e humana. Na essência, a dimensão pedagógica da escola reflexiva e emancipatória está na formação continuada do professor que se realiza no *locus* de trabalho. Em um processo de reciprocidade, o professor qualifica-se junto com os outros professores e a escola qualifica-se, reconceitualiza-se e reorganiza-se. A própria organização escolar é desvelada quando há uma reflexão sobre os conflitos inerentes a ela, bem como são reveladas as relações de poder nela existentes, o que conduz a um redimensio-

namento institucional. Com tal sentido, Alarcão utiliza a expressão “escola reflexiva e qualificante”. Preferi a expressão “escola reflexiva e emancipatória” por entender que a dinâmica da formação coletiva, que é reflexiva e qualificante, confere aos participantes, por meio da prática interdisciplinar, certa autonomia de saberes e liberta-os da prisão epistemológica exclusiva de sua disciplina no currículo. Nessa perspectiva, cada um no coletivo da reflexão-ação-reflexão assume responsabilidades e toma decisões. Trata-se de uma conquista da autonomia e da emancipação pela participação que facilita o exercício individual no coletivo de uma “autoridade coerentemente democrática” (Freire, 1996, p. 104). Nesse processo, o professor vai complementando sua profissionalização e a escola ressignifica suas relações de poder pautada na partilha do saber, na gestão colegiada, na ética e na solidariedade.

- A dimensão curricular do projeto político-pedagógico-curricular expressa-se pela construção do currículo que, em síntese, consiste na organização do conhecimento escolar em busca da qualidade social do ensino. Na escola reflexiva e qualificante, ocorre também uma reconstrução do conhecimento escolar em face da necessária mudança de paradigma na construção dos saberes profissionais do professor que interferem no conhecimento que eles ensinarão que, por sua vez, provoca mudanças na organização do currículo. Se o professor irá qualificar-se por meio da interação entre os saberes sistematizados que adquiriu e os saberes evidenciados pela reflexão sobre as situações educacionais no lugar onde trabalha, cuja interação é mediada pela avaliação em processo, consequentemente o conjunto de professores estará imprimindo outra qualidade ao conhecimento escolar.

É preciso enfatizar que a transformação da escola historicamente conservadora e racional em escola reflexiva e emancipadora é um processo em construção e não ocorre sem rupturas. Não é tarefa fácil romper com a ordem estabelecida, tampouco é fácil ultrapassar as molduras imóveis do definitivo e acabado. Toda-

via, os atores reflexivos devem acreditar na possibilidade da mudança como resultado do esforço contínuo, científico, ético, solidário, coletivo e persistente que se processa em um movimento iniciado na reflexão feita sobre as ações efetivadas na espessura concreta do cotidiado e, dialeticamente, a ele retorna com maior qualidade e mais consistência, voltando com vigor epistemológico e com força coletiva para provocar rupturas e (re)construir.

NOTA

1. Estudos aprofundados a esse respeito são encontrados em Alarcão (1991, 1996) e Campos e Pessoa (1998). Sucintamente, a “epistemologia da prática” consiste em o indivíduo agir em situação, em uma dinamicidade que permite a interação permanente entre a ação e o pensamento que resulta na reflexão. As noções fundamentais desenvolvidas por Schön são: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Cadernos CIDInE*, Aveiro Associação CIDInE, n.1, p. 5-22, dez. 1991.
- . *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.
- . Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (org.). *Supervisão pedagógica. Princípios e práticas*. Campinas: Papirus Editora, 2001 a, p. 11-55.
- . Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In: ALARCÃO, I. (org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 2001 b, p. 12-23.
- BOGDAN, R.; BLIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores. Busca e movimento*. 3.ed. Campinas: Papirus, 2000.
- . *Docência universitária e sucesso acadêmico: um olhar brasileiro*. (No prelo.)
- CAMPOS, S. de; PESSOA, V.I.F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schon. In: GERALDI, C. (org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, ALB, 1998. p.183-205.

- CANÁRIO, R. *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 1997.
- . A escola. O lugar onde os professores aprendem. In: *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro, CD Room, 1999.
- ELLIOT, J. What is action-research in schools? *Jornal of Curriculum Studies*, v. 10, n. 4, out./dez. 1978.
- . How teachers learn. In: CHAMBERS, P. *Making inset work-myth or reality?* Bradford: Faculty of Contemporary Studies, 1981.
- . *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1993.
- . Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. (org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: ALB, 1998. p.137-151.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. *Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 28 ago./02 set. 1994.
- IANNI, O. *Sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- KEMMIS, S. La investigación-acción y la política de la reflexión. In: GOMEZ, P.A. et al. *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Ediciones Akal, 1999. p.95-118.
- KOWARZIK, W.S. *Pedagogia dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- LEFEBVRE, H. *Critique de la vie quotidienne; fondements d'une sociologia de la quotidienneté*. Paris: L'Arche Editeur, 1961. v.2.
- . *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.
- . *Critique de la vie quotidienne; introduction*. 3.ed. Paris: L'Arche Editeur, 1977. v.1.
- . *Critique de la vie quotidienne III; de la modernité e; modernisme*. (Pour une métaphilosophie de quotidien). Paris: L'Arché Editeur, 1981.
- . *Metafilosofia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967. Trad. CORBISIER, Roland.
- . *Sociologia de Marx*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1979.
- MOACIR FILHO. Apresentação da Sociologia de Marx. In: LEFEBVRE, H. *Sociologia de Marx*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1979.
- NÓVOA, A. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. 3.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.
- OLIVEIRA, B. A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro: ABTE, n. 66/67, p.7-10, set./dez., 1986.
- PEREIRA, E.M. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. (org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: ALB, 1998. p.153-181.
- SARUP, M. *Marxismo e educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

- SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books, 1983.
- . Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes Editores, 1981.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1981.
- TAVARES, J.; BRZEZINSKI, I. *Construção do conhecimento profissional. Um novo paradigma científico e de formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1999.
- ZEICHNER, K.M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.
- . Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.6, n.34, p. 5-15, jul./ago. 2000.
- . Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador académico. In: GERALDI, C. (org). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: ALB, 1998. p.207-236.
- ZEICHNER, K.M.; LISTON, D. P Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. In: GOMEZ, P.A. et al. *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Ediciones Akal, 1999. p.506-532.